

LA CONSTRUCCION DE LA NOCION DE FAMILIA EN NINOS DE EDAD PREESCOLAR

(THE FAMILY NOTION BUILDING IN CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE)

ANDREA B. ALVAREZ - G. VILCA*

RESUMEN

Este trabajo comenzó a gestarse a principios del año 1992 debido a la inquietud de investigar sobre las ideas sociales en los niños de edad preescolar. Basadas en la teoría de la Psicología Genética se emprendió un estudio exploratorio sobre la noción de familia en estos niños.

En el Jardín se presenta a la Familia como una unidad, pero desconocemos qué explicación tiene ésta para el niño. Por lo tanto, nos propusimos buscar la forma de pensar del infante con respecto a ella, analizando su proceso de formación.

El mismo se realizó como una tarea integrativa entre las cátedras Psicología General y Evolutiva y Didáctica General, con el objetivo de crear espacios para la participación de las alumnas en investigaciones relativas a temas significativos para su praxis docente. Así actuamos en calidad de coordinadoras de la investigación siendo observadoras nuestras alumnas del profesorado en un Instituto Privado (sito en el Carmen).

Metodológicamente adoptamos el método clínico-crítico. Supone que el experimentador hace hipótesis sobre las razones del pensamiento del niño planteando preguntas y creando situaciones para testear sus hipótesis. Se trata de un "sujeto clínico", es decir, determinado por su propia historia cognoscitiva y también condicionado por un contexto socio-cultural.

Finalmente, este trabajo culmina con una serie de indicaciones sobre las siguientes cuestiones: a) La utilización de una serie de criterios para el establecimiento de las relaciones de parentesco: el compartir (techo, juegos, reuniones, características físicas), pertenencia y otros originales, los cuales pueden aparecer simultáneamente empleados en los conyugales y consanguíneos; b) Las relaciones de autoridad dentro del grupo familiar es equitativa: c) La función social más destacada es la de manutención.

Cabe preguntarse si estas cuestiones se vinculan con el momento histórico de la familia.

ABSTRACT

This work started at the beginning of 1992 because of the search necessity about social ideas in children pre-school aged. Based on the theory of Genetic Psychology, a study to explore about the notion of family in these children was engaged.

* Instituto Superior "Raúl Scalabrini Ortíz" - El Carmen, Jujuy.

In kindergarden family is presented as a unity but we don't know the explanation that this idea has for the child. So, we propose to search the thought's form of the infants, analyzing the process of formation.

We did this integrating the subjects: General and Evolutive Psychology and General Didactic and we tried to create the space for the students participation in searches related to their teaching praxis. So we acted as coordinators and observer of our students of the Profesorado at a Private Institute (located in El Carmen).

We adopted the clinic-critic method. Supposing that the experimenter does the hypothesis about the thinking reasons of the child asking questions and creating the situations for testing his/her hypothesis. We speak about a clinic subject, determined by his own history which is conditioned by a socio-cultural context.

We ended this job with a series of indications about: a) Criteria for the sitting of the kindred relations: the sharing (house play, meetings, physical characteristic) ownership and other things that can be simultaneous with the cosanguineous and conyugal aspects. b) Authority relation in the Family group: if this is or not equitable. c) The Social function of support.

We can ask if these questions are related with the family historical moment.

INTRODUCCION

Este trabajo comenzó a gestarse a principios del año 1992 debido a la inquietud de investigar sobre las ideas sociales en los niños de edad preescolar.

Se han comenzado estudios psicogenéticos en nuestro país de las ideas sobre el mundo social tales como las nociones sobre el sistema político y las relaciones económicas u otras instituciones sociales en un estudio exploratorio realizado por Castorina y Aisemberg. Con estas ideas basadas en la teoría de la Psicología Genética se emprendió un estudio exploratorio sobre la noción de familia en niños de edad preescolar. En el Jardín se presenta a la familia como una unidad, pero desconocemos qué explicación tiene ésta para el niño. Deseamos buscar la forma de pensar del infante con respecto a ella para efectuar una propuesta pedagógica significativa.

Partimos del supuesto que nos proporciona la Psicología Genética "el conocimiento es considerado como una actividad transformadora sobre el mundo al que otorga significado, pero una actividad cuyo orden y sistematicidad escapa a la conciencia de quien la lleva a cabo. Y si los procesos de funcionamiento de tales sistemas son en gran medida inconscientes, el aprendizaje tendrá un mecanismo que en su intimidad también queda fuera de la conciencia, el niño no puede reconstruir de modo inmediato por tomas de conciencia el proceso de constitución que lo llevó a una categoría o a un concepto. Su pasado intelectual le es enteramente desconocido y sólo progresivamente puede apropiarse de él, pero reformulándolo trabajosamente".

Este trabajo reconoce fundamentalmente la validez que para el niño tiene el formular hipótesis originales sobre ciertas nociones, en este caso la familia. Deseamos recorrer el camino que hace el niño para llegar a éste o simplemente saber lo que

conoce sobre el tema.

Es el momento de aclarar que este trabajo de investigación fue realizado por las autoras de este escrito en calidad de coordinadoras de la investigación. Cabe aceptar que el mismo se realizó como un trabajo especial de las cátedras Psicología General y Evolutiva y Didáctica para el Nivel Inicial de un Profesorado de Educación Inicial en el cual nos desempeñamos como docentes. Las observadoras fueron nuestras alumnas del Profesorado que cursan las cátedras a nuestro cargo, correspondiente al primer año. El escenario de la investigación fue un Instituto Privado ubicado en la misma localidad de nuestra casa de estudio (El Carmen-Provincia de Jujuy).

Más que una tarea terminada, esta investigación se presenta como un esbozo o proyecto a realizar; más que como un trabajo de carácter indubitable, es un intento de poner al descubierto un proceso de formación de nociones que nos sirva para aclarar algunas dudas pero también para abrir algunos interrogantes.

OBJETIVOS

- Investigar qué representación de familia tienen los niños de edad preescolar.
- Analizar el proceso de formación de la noción de familia en los niños de edad preescolar.
- Promover espacios para la participación de las alumnas en investigaciones relativas a temas significativos para su praxis docente.
- Integrar las cátedras Psicología Gral. y Evolutiva y Didáctica Gral. para el Nivel Inicial en una tarea cooperativa para el desarrollo profesional.

MARCO METODOLÓGICO

Hemos elegido como método para explorar las nociones de los niños acerca de la familia el método clínico-crítico como la forma más adecuada para acceder a estas conceptualizaciones debido a que el investigador orienta la marcha del interrogatorio siendo dirigido por las respuestas del sujeto; de esta forma se puede seguir el hilo del pensamiento infantil.

Respondiendo a las características de esta forma de indagación, se hicieron tres tipos diferentes de preguntas: de exploración, de justificación y de control o contra-argumentación con el propósito de encontrar las argumentaciones reveladoras del pensamiento, como así también la coherencia o contradicción en las ideas. Cabe acotar que si bien se trató de sugerir esta secuencia de preguntas, no se pudo lograr. En algunos casos se debió a las características de las respuestas dadas por los niños, otras veces se prefirió seguir la ilación de las ideas de los mismos.

A pesar de haber podido realizar observaciones del comportamiento infantil en situaciones sociales como el rincón de dramatizaciones, donde los niños representan el núcleo familiar consideramos más pertinente optar por un interrogatorio verbal porque compartimos la postura de Castorina y Aisemberg, en un estudio

exploratorio sobre ideas políticas en los niños, en el que afirman que “no existe la menor garantía de que la actuación social de los niños exprese de modo lineal cómo piensan las prácticas sociales ni las instituciones, lo que no impide considerar que existen complejas relaciones entre ellas. Finalmente podría argumentarse que el alcance de la propia investigación se limitaría, ya que sólo un restringido número de situaciones de la vida real serían susceptibles de ser preparadas para la observación”. Con todo esto no queremos aminorar la riqueza que en el campo de la mirada tiene la observación del rincón de dramatizaciones para el estudio de las nociones de familia en los niños, teniendo en cuenta que en ella se despliega no sólo una interpretación consciente de la familia, sino también inconsciente. Recordemos que para Freud “el juego infantil representa el modo en que abreaccionan la intensidad de una impresión y se adueñan de la situación precedido por el deseo de ser grandes y obrar como mayores”. Podríamos decir que en este rincón el niño juega a la familia tratando de elaborar situaciones dadas en su familia original en la cual se refleja una trama de identificaciones, situaciones de transferencia, etc.. Pero no es nuestro propósito articular estas representaciones con el discurso verbal de los niños. En este sentido reconocemos una seria limitación en nuestro trabajo.

Retomando nuestra propuesta de un interrogatorio verbal de tipo clínico como el camino para obtener datos, lo preferimos por cuanto representa un interrogatorio directo y flexible antes que una entrevista estandarizada, pues esta última no nos permitiría introducirnos a las hipótesis originales de los niños.

También consideramos las ventajas del diálogo verbal formulado por Castorina y Aisemberg, que permitía: a) una aproximación a los sistemas conceptuales de apropiación de la trama de relaciones sociales, b) el diálogo directo con el niño a la manera del método clínico-crítico, permite que éste interactúe con el entrevistador de una manera espontánea y activa, c) superar las respuestas estereotipadas escolares dadas por los chicos, apareciendo contradicciones o sobreimprimiéndoles su propia versión.

La propuesta metodológica elegida no se redujo a un interrogatorio de tipo clínico-crítico sino que comenzó como una investigación de tipo cualitativo en el sentido que produjo datos descriptivos de las personas (su discurso oral) y la conducta observable. Como estrategia metodológica se adopta para la primera parte del trabajo la observación participante empleado aquí como un diseño que implica la interacción social entre el observador y los informantes (directivos, docentes, niños) durante el cual se recogen datos de forma no intuitiva. Sólo después se aplicó el interrogatorio clínico como una metodología más precisa para el objetivo de nuestra investigación.

Por último, cabe aclarar que el estudio emprendido es de tipo exploratorio por cuanto tiene como propósito plantear interrogantes y abrir caminos a futuras indagaciones.

ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN

Se realizó en un Instituto Privado (parroquial) de Nivel Inicial y Primario, situado detrás del Profesorado. Se encuentra localizado en la ciudad de El Carmen-Provincia de Jujuy. Cabe destacar que es de reciente creación y fue gestado por propia iniciativa

de los padres de los alumnos.

UNIDAD DE OBSERVACIÓN

Estuvo constituida por dos grupos de niños, 23 en total, de los cuales se entrevistaron en la sala de 3 y 4 años, a 8 niños y en la sala de 5 años, a 15 niños.

La mayoría de los niños pertenecen a sectores de clase media alta, característica determinada según el carácter de la ocupación de los padres (en su mayoría propietarios de finca) y su nivel de acceso a la educación (concurren a un colegio privado); en un 90 % poseen familias constituidas por padre, madre, hermanos. Son comunicativos, cariñosos, amables, se integran bien y no hacen diferencias ni discriminación entre ellos. En cuanto al aspecto físico, en general, son de piel blanca y cabello castaño-rubio.

La elección de estos grupos de niños está relacionada con el hecho mismo de ser una indagación exploratoria sobre ciertas nociones sociales (familia, autoridad, funciones (roles), etc.) según evolución del niño y considerando su clase social y el contexto en el cual se encuentra.

El número reducido de los niños se debe al hecho de que nuestro propósito más bien es realizar un estudio exploratorio, puesto que las indagaciones requerirían de un complejo análisis de las respuestas infantiles para acercarnos a un perfil de desarrollo de las nociones. De aquí que si con la cantidad de sujetos interrogados es factible realizar un esbozo de la formación de las nociones, no es necesario ampliar el número de sujetos. Todo ello bajo el supuesto de que se trata de una indagación exploratoria.

TEMAS DE EXPLORACIÓN

Nuestra indagación versa sobre el tema "La Construcción de la Noción de Familia en Niños de Edad Preescolar". Ahora, pasaremos a describir los subtemas analizados:

1. Relaciones de parentesco: de qué modo estos niños establecen las relaciones de parentesco, es decir, qué características mencionan como atributos para formar parte del grupo familiar.
2. Autoridad: como los niños interpretan las relaciones de autoridad en la familia, quiénes la poseen, bajo qué condiciones y cuál es la naturaleza del mando.
3. Funciones y roles sociales: de qué manera los niños definen los comportamientos dentro de la estructura familiar, qué papel le atribuyen a los integrantes de la familia.

Cabe aceptar que los subtemas tratados no agotan la investigación sobre el tema, sin embargo, estos fueron los más acogidos por los niños de la unidad de observación.

IMPLEMENTACION DEL DISEÑO METODOLÓGICO

El primer contacto se inició con un estudio muy flexible, con interrogantes vagamente formulados. Tratamos de tomar una perspectiva holística, sólo después se redujo el escenario de la investigación a las nociones de los niños acerca de la familia.

Comenzamos teniendo en cuenta los efectos que las investigadoras causan en las personas que son estudiadas. En este sentido adoptamos la postura de la investigación cualitativa, es decir, de interactuar con los niños de un modo espontáneo y no intrusivo.

Para controlar y reducir los efectos sobre los niños estudiados, se optó en términos generales por la propuesta metodológica de la observación participante, aunque no se siguió esta metodología en forma rigurosa. Las observadoras se comportaron de un modo tal que llegaron a ser una parte no intrusiva en la escena (cabe aceptar que las investigadoras u observadoras en los términos aquí mencionados se refiere a las alumnas del Profesorado de Educación Inicial que estuvieron a cargo de la recolección de datos). Esto se logró paulatinamente. En primer lugar, permanecieron en los primeros días, en forma pasiva en la escena familiarizándose con el lugar y tomando contacto con las docentes y los niños. Luego se trabajó en el establecimiento del rapport, para ganarse la confianza de las personas. Para esto las observadoras se acomodaron a las rutinas del lugar. En varias oportunidades se quedaron a cargo de los niños; en otra ocasión, dieron una clase. Así se ganaron la confianza de las maestras y los niños. Estos últimos les pedían que regresaran a sus clases y dieron muchas muestras de afecto a las investigadoras. Las docentes actuaron como colaboradoras de la investigación, siendo informantes claves.

Cuando se dio por establecido el rapport, recién se comenzó con la otra metodología aplicada, que fue el método clínico crítico en Psicología Genética. Esto sucedió después de tres meses de trabajo en el campo. Consideramos el factor tiempo como de singular importancia en el trabajo para establecer el rapport y también para no cansar a los niños en las sesiones. Con respecto al primero, cabe aclarar que esta investigación en el campo empezó en el segundo cuatrimestre del año lectivo, en el mes de agosto, y la recogida de datos culminó en la primera semana de diciembre. En cuanto al segundo y a consecuencia del poco alcance de concentración de la atención, debido a la corta edad de los informantes, las sesiones de diálogo con los niños se redujo a 10, 15 ó 20 minutos según los casos.

En lo que hace a la técnica aplicada y los recursos empleados, consideramos que en la observación participante los requisitos son no perturbar a los sujetos de la investigación con la presencia y fundamentalmente "un ojo avisador, un oído fino y una buena memoria". También se utilizaron grabaciones y filmes de videos. Con respecto a estos últimos, nos informaron que los niños estaban acostumbrados a ello, pues en algunas ocasiones se los emplea en algunos acontecimientos como actos y cumpleaños. Además se utilizó antes de la entrevista con los niños una pequeña estrategia para romper el hielo y entrar en conversación con los infantes. Esto consistió en sugerirles a los niños que formen una familia con figuritas. Las mismas contenían fotos o dibujos de mujeres, varones, niños y niñas de distintas edades. También había figuritas de animales (perros) y niños de otro color, distinto al de los

infantes. Esta inclusión fue intencional, se quería comprobar si los niños la incluían o no como integrantes de su familia y las razones que argumentaban para ello.

Nos resulta aquí pertinente volver a aclarar que este trabajo fue realizado por las autoras de este escrito en calidad de coordinadoras de la investigación. Las observadoras fueron nuestras alumnas del Profesorado.

Con respecto a las etapas y el tiempo en los cuales se llevó a cabo este trabajo de investigación, podemos decir:

Primera etapa: en la cual incluimos el proceso de formación de las alumnas y nosotras mismas por medio de la lectura del material bibliográfico y las reuniones preparatorias para la entrada en el campo, llevada a cabo en el primer cuatrimestre del año lectivo.

Segunda etapa: en el segundo cuatrimestre, se produjo el acceso a la Institución. Durante este tiempo, continuaron los encuentros para leer bibliografía, aclarar dudas plantear interrogantes y orientar la marcha de la investigación. También en este período se recogieron los datos, los detalles sobre el mismo.

Tercera etapa: durante las vacaciones de verano, en las cuales se produjo el análisis y la interpretación de los datos. Cabe aclarar que esto no quiere decir que se fueron realizando anteriormente análisis e interpretaciones parciales para orientar nuestro estudio. Sólo que aquí nos encontramos con la totalidad de los datos obtenidos, los cuales fueron interpretados para explicar, comprender la noción de familia en los niños.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS PROTOCOLOS

l) Relaciones de parentesco

1.1 Para introducirnos en el conocimiento sobre las relaciones que se establecen

Ca. (4)

-¿Qué es familia? -no sé, no es la que vive en una casa?

M. J. (4)

-¿Qué es familia para vos? -Es la mamá, el pá y Juan y Cristina.
-¿Por qué? -Porque mi pá trabaja, mi má también y Juan y Cristina van a la escuela y duermen conmigo y comemos todos juntos.

Be (5)

-¿Quiénes forman tu familia? -Tiene que tener rulos.
-¿Quién tu mamá? -Sí, esta es. Este es mi papá, tiene que ser grandote. Mi hermanito más chiquito y ahora yo y un hermano falta.

Ma. (4)

-¿El es tu familia? -No
-¿Por qué? -Porque, cuando va a mi casa y me trae regalos es mi familia.
-¿Qué es un tío? -El tío es que maneja.
-¿Un abuelo? -Un abuelo se queda en la cama.
-¿Una prima? -Se queda más tarde a ayudar.

entre los miembros del grupo familiar para formar parte del mismo presentamos fragmentos de algunos protocolos:

Los niños de la unidad de observación interpretan a la familia como pueden y desde donde pueden. Sostenemos que ellos estructuran el sistema parental en función de sus esquemas construidos a partir de “el compartir” (casos 1 y 2), las características físicas de los miembros (caso 3) y por un criterio tan particular (caso 4) aunque en este último aparezcan dos criterios: el regalo y la actividad.

Como una hipótesis previsor, ya que este estudio es exploratorio, podríamos mencionar lo siguiente:

- a) Los niños definen las relaciones de parentesco desconociendo los vínculos conyugales y consanguíneos entre los miembros de la familia.
- b) Los niños definen las relaciones de parentesco desde otros criterios distintos a los conyugales y consanguíneos.
- c) Los niños desconocen las relaciones de parentesco conyugal y consanguíneo como criterios para formar parte de la familia.

A continuación presentamos otros fragmentos de protocolos que revelan la

Ju. (4)

- | | |
|--|---------------------|
| -¿ Tenés perro? | -Sí, en la finca |
| -Este perrito forma parte de tu familia, ¿es tu familia también? | -Sí |
| -¿Por qué? | -Porque es mi perro |

Ma. (4)

- | | |
|---|---|
| -¿ Tu perro forma parte de tu familia? | -Sí |
| -¿Por qué? | -Porque es mío |
| -¿ Cuántos perros tenés? | -Dos, el más chiquito Snopy y la más grande Gretel. |
| ¿Cómo se llaman? | Gretel. |
| -¿ Tenés caballos en tu finca? | -No |
| -Supongamos que los tuvieras, ¿formarían parte de tu familia? | -Sí |
| -¿Por qué sería tuyo? | -Sí |

originalidad con que los niños conforman su grupo familiar:

Vemos en estos ejemplos, y en otros, cómo los niños vuelven a utilizar otros criterios para la inclusión de integrantes en la familia. En estos casos, observamos la inclusión de animales (perros, caballos, gatos) empleándose como justificación la relación de pertenencia... “porque es mío...”. Aquí también se manifiesta la hipótesis citada precedentemente.

Podemos decir al observar estos protocolos que los niños no incluyen en los miembros de la familia vínculos por el proceso de reproducción (consanguinidad) como lo afirma Kingsley Davis, que destaca como característica a tener en cuenta en la estructura familiar su constitución biológica, definiendo a la familia como el grupo de parentesco más pequeño. Más bien los niños apelan a otros criterios

como ser el de compartir, la convivencia, etc., productos de sus vivencias.

Por otro lado, encontramos casos en los que se observa la aparición de los criterios de afinidad (conyugal) y consanguinidad (de sangre) combinado con otros.

F. U (4,5)

- | | |
|---|--|
| -¿Qué es la familia? | -La familia es la que se forma por papá, mamá y hermanos. Es la que todos los domingos están juntos. |
| -¿Cuáles son los integrantes de tu familia? | ¿Cómo decís? |
| -¿Claro, yo te quiero decir quiénes forman tu familia? | -Ya te dije, mi papá, mi mamá, mi hermano Pedro y Claudia. |
| -Celeste me dijo que su abuela también forma parte de la familia. | -No, la abuela siempre visita la casa. |
| ¿Vos qué pensás? | |
| -¿Por qué no? | -No, porque ella tiene su casa. |
| -¿Qué es un tío? | -Un tío es el hermano de mamá, el que vive en Salta. |
| -¿El forma parte de la familia? | -Y..., sí. |
| -¿Por qué? | -Y, porque cuando está comemos juntos. |
| -Ramiro me dijo que un tío tiene su propia familia. | -Y puede ser. |
| -¿Los primos forman parte de la familia? | -Sí. |
| -¿Por qué? | -Porque siempre llegan con los tíos. |
| -Un nene me dijo que los primos no forman parte de la familia. | -Y, no sé. |
| -¿En tu casa tienen una empleada? | -Sí, se llama Marta |
| -¿Forma parte de tu familia? | -Sí. |
| -¿Por qué? | -Vive con nosotros. |
| -Carla dijo que no | -¡Ah, entonces no sé! |

En FA. aparece el vínculo de consanguinidad en el caso del tío pero no lo utiliza como criterio para formar parte de la familia sino que emplea el “compartir” que se pone de manifiesto cuando expresa que su familia es la que todos los domingos están juntos y que se reitera para expresar las razones por las cuales su tío integra su familia... “y, porque cuando está comemos juntos”. Por último esta teoría elaborada por el niño vuelve a aparecer en el caso de la empleada que también es una integrante de su familia porque menciona lo siguiente “vive con nosotros”. Este criterio no se generaliza en el caso del abuelo.

Al comentar este fragmento observamos la existencia de cualidades diferentes para formar parte del grupo familiar que coexisten sin crear conflicto en el niño. Por eso, su abuela no puede ser parte de la familia porque tiene su casa a pesar de que lo visita, en cambio, su tío tiene su casa y lo visita y, sí forma parte de la familia. Por lo tanto, notamos la existencia de una contradicción lógica si consideramos a la abuela y al tío como categoría o elementos abstractos pertenecientes a la clase familia, pero si la tomamos como individuos concretos no hay contradicción.

Para aclarar esto presentamos lo siguiente:

Si la abuela tiene su casa y lo visita, no forma parte de la familia. Si el tío tiene su casa y lo visita, sí forma parte de la familia.

Simbólicamente:

P . Q C - R

Contradicción

P . Q C R

El niño no concibe aún a las personas como entidades abstractas sino como individuos concretos. En síntesis, podemos afirmar que FA. no se percata de la relación de parentesco en igualdad de condiciones para la abuela como para el tío, ya que lo reconoce para este último y no para la primera. Este reconocimiento habría posibilitado incluirlos a ambos en el grupo familiar. Por lo tanto, podemos suponer que él realiza un discriminación de cualidades para formar parte de la familia que no la extiende a todos los sujetos pertinentes. Pasa por contaminación de un criterio a otro sin conseguir permanecer fiel a ninguno de ellos. Al analizar este protocolo es interesante destacar el grado de concreción en las respuestas del niño, las que están sujetas a una realidad concreta con la cual opera, lo que le dificulta llegar a la noción de clase lógica que requiere mayor abstracción del pensamiento.

Por último, observamos la inclusión de la empleada en la familia que se reitera en algunos casos de los niños de la unidad de observación, generalmente cuando la empleada vive con ellos. Se manifiesta así nuevamente la hipótesis del "comparto" para conformar la familia.

Como se ve, para esta niña aparece una diversidad de criterios empleados

Ce. (4 años)

- | | |
|--|---|
| -¿Esta es tu familia? | -Sí. |
| -¿Por qué? | -Porque mi mamá me quiere mucho igual que mi papá y porque siempre estamos juntos. |
| -¿Quién es tu mamá? | -(Ce. Señala a la silueta). Ella. Porque ella dice que me quiere un montón y porque me tuvo en su panza y en su corazón igual que mi hermanito Joaquín. |
| -¿Quien es tu papá? | -(hizo lo mismo que con la mamá) |
| -¿Por qué? | -Porque mi papá trabaja y también me quiere. |
| -¿Tenés abuelo? | -No porque se fue al cielo. |
| -¿Tenés tíos? | -Sí. |
| -¿Tu tío es familia? | -Sí. |
| -¿Por qué? | -Porque mi tío siempre viene a mi casa con mis primos, jugamos y nos ponemos a cantar con mis primos. |
| -Sabés que un nene me dijo que un tío no es familia ¿vos qué pensás? | Que es mentira porque los tíos siempre tienen primos para jugar. |
| ...Tenés empleada? | -Sí, se llama Lucrecia. |
| -¿Ella es tu familia? | -No. |
| -¿Por qué? | -Porque no vive con nosotros, ella limpia y le ayuda a mi mamá después se va a su casa porque tiene hijos. |

(afectivo, consanguíneo, función, compartir, etc.) para ser miembro de la familia. Es incapaz de centrar su atención en una sola cualidad para considerar el formar parte de la familia. No puede realizar una correcta división de atributos, es decir, de abstraer uno excluyendo todo lo demás produciéndose así contaminaciones que dan como resultado el paso de un criterio a otro.

Esto tiene lugar por no tener en claro la comprensión de las relaciones que vinculan entre sí a los miembros de la familia (conyugales y consanguíneas). De este modo, el niño no es capaz de conservar un criterio dado durante todo su discurso; porque conservar un criterio supone diferenciar a nivel conceptual dicho criterio de los demás, para poder así sustraer los factores y las cualidades que no intervienen en la selección.

En esta niña aparece por primera vez el vínculo conyugal con el cual es

Ca. (4 años)

- ¿Qué es la mamá?

-Es la que se casa con un papá.

-¿Por qué?

-Sí, porque se aman y después tienen hijos, entonces es recién mamá. Mi prima se casó y ahora tiene un bebé, ella es mamá.

-¿Quién es un papá?

-El que trabaja todo el día y viene cansado, se baña y duerme, yo a mi papá recién lo veo a la noche.

definida la madre, empleando además lo afectivo y una relación consanguínea con los hijos para justificar dicho concepto. La relación de parentesco conyugal y consanguíneo es extendida en el caso de la prima pero ambas relaciones no se generalizan para con el padre, sino que emplea otro criterio (función).

También observamos que en este caso se produce un error de contaminación por no permanecer fiel a un criterio. Empieza seleccionando uno al que irá sumando otros que le aplicará y luego cambiará.

Podríamos considerar que las conductas observadas en estos casos pertenecen a un nivel más elemental de construcción clasificatoria denominado "contaminación" por Montserrat Moreno y Genoveva Sastre, que realizaron un estudio sobre construcciones de las nociones operatorias de clasificación.

Teniendo en cuenta estos casos, cabe señalar la aparición de referencia al vínculo de parentesco pero que no están organizados en un sistema coherente y general que dé cuenta del sistema parental.

PRINCIPIO DE LEGITIMIDAD

“La regla social universal afirma que ningún niño debe ser traído al mundo sin un hombre que asuma el rol de padre sociológico” (Kinsley Davis).

Veamos el caso de Melisa y Natalia (5 años)

En este diálogo se observa en las niñas la ausencia de la figura paterna dentro del grupo familiar, sobre todo, si consideramos que la aclaración de las nenas con respecto a sus padres fue espontánea. Cabría preguntarse si estas

Melisa

- ¿Quiénes forman parte de tu familia -Mi mamá, mi abuelita y ella (indica a su primita Natalia) mi hermanito y mi primita que es la bebé.
- ¿Quién manda en tu casa? -La nona (en ese momento interviene su prima Natalia nombrando a otras) tengo mi primo pero ellos viven en otro lado Natalia.
- Natalia: ya se son mellizos ellos -Mi papá se separó de mi mamá cuando ella estaba embarazada.
- Natalia: el mío se ha ido de vacaciones -No, no porque también se separaron Natalia.
- Natalia: No, no, dejame.
En otra entrevista (Melisa)
- Cuando querés salir a quién le pedís permiso -A mi mamá.
- ¿Por qué? -Porque no tengo papá.

intuitivamente se percatan del principio de legitimidad.

LA AUTORIDAD

A los efectos de conocer cómo interpretan la autoridad dentro del núcleo familiar, es que presentamos algunos ejemplos de protocolos:

Estos ejemplos de protocolos y otros muestran que el niño interpreta el concepto mandar en el sentido de lo que hay que hacer muy relacionado con las acciones que tienen que realizar las personas, pero no incluye normas de

Ju. (5)

- ¿Qué significa "mandar"? -Mandar a comprar.
- ¿Qué significa "ordenar"? -Ordenar todo, tap, tap.
- ¿Cuando tenes que salir a quién le pedís permiso? -A mi mamá.
- ¿Por qué? -Porque mi papá dice: no, no hijito y mamá dice: sí, sí hijito.

Ca. (4)

- ¿Y quién es el jefe? -Mi abuelo.
- ¿Por qué? -Es que mi abuelo es el dueño de la finca.
- Celeste dice que en su familia -Yo creo que en mi casa también el jefe es su papá.
- ¿Sabés qué es "mandar"? -Sí, por ejemplo, cuando Rosita (la empleada) va de compras.
- ¿Por qué? -Y, porque mi mamá le deja la lista antes de irse.
- ¿Y qué es "ordenar"? -Ordenar es limpiar, guardar los juegos en el jardín.
- Cuando querés salir a jugar ¿a quién le pedís permiso? -Si está mamá a ella, y sino salgo lo mismo.
- ¿Y por qué salís si mamá no está? -Porque Rosita sí me deja salir.

Gi. (5)

- ¿Qué quiere decir "mandar"? -Mandar a la gente.
-¿Y "ordenar"? -Abrir las puertas.
-Cuando querés salir ¿a quién le pedís permiso, a tu papá o mamá -A los dos.
-¿Por qué? -Porque yo quiero.

B

- ¿Quién es el que manda en tu casa? -Mi papá.
-¿Por qué? -Porque sí.
-¿Por qué sí? -(Realiza un gesto afirmativo).
-¿Quién te da permiso a vos para salir? -Mi papá.
-¿Tu papá? ¿Y a tu mamá no le pedís permiso? -Algunas veces.
-¿Cuando le pedís permiso? -Algunas veces.
-¿Cuándo no está tu papá? -(Realiza un gesto afirmativo).

A – Entrevista grabada.

B – Entrevista filmada (video).

Iv. (4)

- Cuando vos querés salir a jugar ¿a quién le pedís permiso? -A mi mamá.
-¿Por qué a la mamá? -Porque es mi mamá.
-Supongamos que esta sea tu abuela ¿Y a ella le pedís permiso cuando está? -Sí.

comportamiento. En cuanto a la palabra "ordenar", está relacionada con las actividades que realiza en el jardín (guardar las cosas).

Con respecto a quién tiene la facultad de mandar o dar permiso en el grupo familiar, encontramos una distribución igualitaria entre el padre y la madre. De este modo, simultáneamente, los niños asignan a las figuras paternas las mismas atribuciones.

Otra nota característica en algunos niños es que ante la ausencia de los padres, reconocen la autoridad de la empleada o de otra persona mayor.

A partir de este análisis es posible argumentar que estos niños, en cuanto a las relaciones de autoridad en la familia (matriarcal o patriarcal), no confieren la primacía a ninguno de los tipos mencionados, sino que otorgan un poder similar a ambos.

Existen casos donde es notable observar cómo la posibilidad de ejecutar actividades deseadas por el niño están en estrecha relación con sus expectativas con respecto a las respuestas de los adultos.

Veamos algunos protocolos:

Observamos cómo la autoridad está ligada por un lado con un carácter moral bienhechor (caso 1-3), posibilitador de acciones por parte del niño y, por otro, por el reconocimiento de una jerarquía en el grupo familiar (caso 2):

Na. (5)

-¿Cuándo querés salir a quién le pedís permiso? -A nadie... a mi papá.

-¿Por qué? -Porque es el único buenito.

-¿Tu mamá no te da permiso? -Algunas veces.

M.J. (4)

-Cuándo querés salir a jugar ¿a quién le pedís permiso? -A mi má.

-¿Por qué? -Porque cuando le pido permiso a mi pá o a Josefina (empleada) ellos me dicen andá y decile a tu mamá (con gestos burlescos).

Ju. (5)

-Cuándo querés salir ¿a quién le pedís permiso? -A mi mamá.

-¿Por qué? -Porque mi papá dice: no no hijito, y mi mamá dice sí, sí hijito.

Es notable ver en los protocolos de los niños de la unidad de observación, la no existencia de diferencias con respecto a una elaboración conceptual superior de la sala de cinco años con respecto a la otra.

En todos es factible apreciar la existencia del respeto a la autoridad de los adultos (padres, parientes mayores, empleada) por parte del niño. Este reconocimiento es tan natural para él que en algunos casos se revela a través de su respuesta de justificación "...porque sí..." y sobre todo porque esta autoridad es tomada como algo dado, sin cuestionamientos, lo que revela la moral heterónoma del infante.

LAS FUNCIONES SOCIALES DE LA FAMILIA

Antes de comenzar en el análisis de los protocolos de los niños haremos alusión a lo que ya mencionamos anteriormente en el estudio de la familia. Según Ralph Linton las funciones sociales de la familia difieren de una sociedad a otra por su determinación por factores culturales. A pesar de esto, existen ciertas funciones fundamentales para mantener la existencia institucional de la familia, según Davis estas son: reproducción, manutención, ubicación y socialización de los jóvenes.

Veamos ahora lo que dicen los infantes:

En estos niños es destacable señalar la recurrente referencia a la función de manutención por parte del padre y la madre, lo que implica que esta función no es exclusiva del hombre. Se revela así el mecanismo de subsistencia que estudió

A. Luz (5)

-¿En qué trabaja tu papá? -En la finca, con mi tío y mi tía.

-¿Y tu mamá? -Ella cocina.

Lo. (5)

-¿Cómo se llama tu mamá? -Lucía.

-¿Ella trabaja? -Sí, en el hospital.

-¿Es doctora? -No.

-¿Es enfermera? -No.

-¿Qué hace? -Trabaja para tener plata.

-¿Tu papá? -Trabaja en mi casa, cocina porque mi mamá sale a la una.

-¿Y tu hermanito qué hace? -Juega.

-¿Va a la escuela? -No, tiene tres años.

-¿Y tu abuelo? -El no vive en mi casa. Viene a comer todos los días.

-Cuando viene tu abuelo ¿Qué te dice? -Se lleva la comida a su casa.

Ar. (5)

-¿Quiénes forman parte de de tu familia? -Mi mamá, mi papá, mi hermanita, el bebé.

-¿Quién más? -Yo y nadie más.

-¿Qué hace cada uno de ellos en tu casa? -Mi mamá cocina y trabaja en la escuela.

-¿En qué escuela? -Comercial.

-¿Y tu papá? -Trabaja en el almacén de ventas.

-¿Qué hace tu abuelo? -Vive solito en su casa.

-¿Todos viven juntos? -Sí pero mi abuelo no, el viene

-¿Y nadie más vive en tu casa? mi papá.

-¿Cómo se llama? -Julia. Después hay otra empleada que se llama Marta.

-¿Qué hace? -La cuida a mi hermanita y a mí cuando era chiquita ella me cuidaba.

Ca. (4)

-¿Tu mamá qué hace en la casa? -Cocina pocas veces, duerme, ve T.V. y por ahí me viene a buscar al jardín. Pero cuando no vengo al jardín, nos vamos de paseo a Jujuy.

-¿Tu papá qué hace? -Trabaja mucho y viene cansado a la noche.

M.J. (4)

-¿Qué es familia para vos? -Familia es mamá, el pá y Juan y Cristina.

-¿Por qué? -Porque mi pá trabaja, mi má también y Juan y Cristina van a la escuela y duermen conmigo y comemos todos juntos.

Leibniz (intercambio de mano de obra por dinero) que parece bien acentuado en el caso de Lo. donde el alimento del abuelo es proveído por su familia.

Podemos ver que estos niños no consideran la función de la madre como ligada al cuidado del hogar y crianza de los hijos, sino que la idea de los chicos con respecto a su mamá aparece unida al nuevo rol de la mujer, del trabajo fuera del hogar. En uno de los casos el cuidado de los hijos está a cargo de una empleada.

En los dos últimos casos se evidencia una indiscriminación entre el rol-función y el concepto más bien lo definen por lo que habitualmente experimentan en su vida cotidiana, asimila las propiedades del concepto con el rol que desempeñaba en el hogar, ejemplo "mi papá trabaja todo el día" (caso 1). El concepto "padre"

Ca. (4)

- ¿Tu mamá trabaja? -Sí.
-¿Y cuando ella está, qué hace? -Sí, mi mamá dice que me ama, cuando esta siempre salimos a comprar la mercadería y ropa para mí.
-¿Qué es la mamá? -Es la que se casa con un papá.
-¿Por qué? -Porque se aman y después tienen hijos, entonces es recién mamá. Mi prima se casó y ahora tiene un bebé, ella es mamá.
-¿Qué es un papá? -El que trabaja todo el día y viene cansado, se baña y se duerme. Yo a mi papá recién lo veo a la noche.

Ce. (4)

- ¿Quién es tu mamá? (señala la silueta). Ella.
-¿Por qué? -Porque ella me dice que me quiere un montón y porque me tuvo en la panza y en su corazón, igual que mi hermanito Joaquín.
-¿Quién es tu papá? (Señala la silueta que corresponde a su padre.)
-¿Por qué? -Porque mi papá trabaja y también me quiere.

M.J. (4)

- ¿Qué es la familia para vos? -La familia es la mamá, el pá y Juan y Cristina. Porque mi má trabaja, mi pá también y Juan y Cristina van a la escuela y duermen conmigo todos juntos.

aparece vinculado al rol. Otro ejemplo es el caso 3, donde la familia también aparece vinculada con las actividades que los miembros realizan.

El caso Ce. análogo a los otros dos, pero con variantes. Ella revela la función de reproducción por parte de la madre al decir... "ella me tuvo en la panza y en su corazón"... , pero también contemplamos un vínculo afectivo con su madre al afirmar que ésta la quiere mucho, esto último se reitera con el padre.

Además encontramos que esta niña mezcla lo biológico con lo afectivo "...me tuvo en la panza y en su corazón..." . También como en los casos anteriores define el concepto madre y padre con una función, la reproductora en el caso de la madre y la de manutención en el caso del padre, utilizando además en la conceptualización una vinculación afectiva en ambos casos.

En este caso es notable observar a través de las respuestas la

indiscriminación existente entre las actividades y las conceptualizaciones dadas por la niña con respecto a sus padres, como también la combinación de dos aspectos diferentes: el afectivo (el corazón) y el orgánico (panza) representados como dos lugares ligados a la reproducción, esto nos hace ver la presencia de contaminación y el alto grado de concreción del pensamiento.

En el primer caso (Ca.) comienza a aparecer un esbozo de diferenciación entre el rol y el concepto, cuando Ca. enuncia claramente las actividades de la madre discriminada de la definición. Esta conceptualización se extiende al caso de la prima, pero no puede realizar el mismo tipo de explicación (basado en el vínculo conyugal) con el padre sino que lo define por el rol. De todos modos Ca. presenta un pensamiento más evolucionado que los otros niños.

El análisis de estos protocolos nos permite señalar la singularidad con que se expresa las funciones realizadas por el grupo familiar relacionada con actividades particulares de los miembros de la familia. No se manifiesta generalización alguna al referirse a la función. Esta se encuentra aún muy ligada a las acciones particulares de personas y no como tipos de comportamientos objetivados socialmente y que son factibles de ser ejecutados por tipos de actores que son intercambiables.

Podemos apreciar aquí cómo las ideas de los infantes con respecto a las funciones son muy concretas "...Trabaja todo el día, viene cansado, se baña y se duerme...". Los niños aún no vislumbran el carácter cooperativo de las funciones familiares sino que son consideradas aisladamente, es decir, no se organiza en un sistema organizativo familiar y social.

CONCLUSIÓN

Los análisis de los protocolos nos permiten arribar a lo siguiente:

- a) La utilización de una serie de criterios para el establecimiento de las relaciones de parentesco: el compartir (techo, juegos, reuniones, características físicas), pertenencia y otros originales.
- b) El empleo simultáneo de los criterios conyugales y consanguíneos con los mencionados anteriormente. El niño pasa por contaminación de un criterio a otro sin conseguir permanecer fiel a ninguno de ellos. Esta forma de operar no es consciente por parte del niño, debido a lo cual, no presenta conflicto alguno.
- c) Las relaciones de parentesco de los niños de edad preescolar son prelógicas, no se organizan en un sistema coherente general que dé cuenta del sistema parental.
- d) Las relaciones de autoridad dentro del grupo familiar en estos niños es equitativa por lo cual cabe preguntarse si esta forma se vincula con el momento histórico de la familia.
- e) La autoridad en el sentido de ejercicio de mando se encuentra relacionada con acciones muy específicas no encontrándose patrones de comportamiento.
- f) De todas las funciones sociales de la familia, en estos niños la que más se destaca es la manutención llevada a cabo tanto por la madre como por el padre. En este sentido surge el interrogante de que si dicha función considerada en forma igualitaria por los chicos estaría relacionada con el nuevo rol de la mujer en

el grupo familiar.

- g) Las funciones están ligadas a acciones particulares de los miembros del grupo familiar, no son considerados como tipos de comportamientos objetivados socialmente y que son factibles de ser ejecutados por tipos de actores que son intercambiables. Esto pone de manifiesto el alto grado de concreción del pensamiento infantil.
- h) Finalmente desde el punto de vista del proceso cognitivo los niños observados en lugar de usar esquemas formales rigurosos para razonar utilizan esquemas aproximativos de carácter más intuitivo, en este sentido, existirían ciertas formas de inferir muy ligadas a la continuidad, a la semejanza, a las falacias de conectar las correlaciones a las relaciones causales. Desde esta perspectiva habría algo en común entre nociones sobre la familia expresadas por los niños.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación es el resultado de un proceso cooperativo en el cual estuvieron involucradas muchas personas.

Debemos, en primer lugar, expresar nuestro agradecimiento al grupo humano formado por nuestras alumnas: Avapiro Silvina, Avilés Edith, Brils Marisa, Mendoza Norma, quienes colaboraron en la recolección de datos y sus planteamientos fueron un gran aporte en el proceso de producción.

Un particular agradecimiento al Instituto Privado (Parroquial) Nuestra Sra. de El Carmen por su disponibilidad al brindarnos el espacio y el apoyo necesario para llevar a cabo esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1972) La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Edit Amorrortu.

BIANCHI, A. (1979) Psicología Evolutiva de la Infancia. Argentina Edit Troquel

CASTORINA, J.A. (1984) Psicología Genética. Buenos Aires. Ed. Miño y Davila.

CASTORINA, AISEMBERG, COLIMARAC (1991) Problemas en Psicología Genética Buenos Aires. Ed. Miño y Davila.

DAVIS, K. (1978) La sociedad humana. Buenos Aires. Ed. Universitaria.

EVANS, R. (1982) Jean Piaget - El hombre y sus ideas. Buenos Aires. Ed. Kapeluz.

FREUD, S. Obras completas XIX (1923-1928) Ed. Amorrortu.

LORES ARMAIZ, M. (1986) Hacia una epistemología de las Ciencias Humanas. Buenos Aires. Ed. de Belgrano.

MOMENTES, M. C. (1987) Fundamentos Epistemológicos y proceso educativo. Cuadernos de Formación Docente. Argentina.

MOSERRAT, M y SASTRE, G. (1987) Aprendizaje y Desarrollo Intelectual. España. Ed. Gedicea.

PASTOR, J. (1967) Diccionario de Enciclopedia Ilustrada Cumbre. Tomo 5. México Ed. Cumbre S. A.

PIAGET, J. (1985) "Seis estudios de Psicología. España. Ed. Planeta Agostini.

QUIROGA, A. y RACEDO, J. (1990) Crítica de la vida cotidiana. Buenos Aires. Ed. Cinco.

RALP, L. (1974) Estudio del hombre. México. Ed. Fondo de la Cultura Económica.

TAYLOR, S. y BODDAN, R. (1986) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Argentina. Ed. Paidós.